
MEMES: O DISCURSO SOCIAL PELAS NUANCES DO HUMOR EM ESPAÇOS DIGITAIS

MEMES: COMMUNICATION THROUGH JOY IN DIGITAL SPACES

Cleide Mara Soares Batista¹

<http://orcid.org/0000-0001-5984-0037>
<http://lattes.cnpq.br/5185995961094203>

Jucymara Soares Araújo²

<http://orcid.org/0000-0003-1908-6812>
<http://lattes.cnpq.br/0673031509216456>

Victor Antunes de Souza Serrão³

<http://orcid.org/0000-0003-2793-9176>
<http://lattes.cnpq.br/6122117032236529>

Jhônatas Cavalcante Feitosa⁴

<http://orcid.org/0000-0002-2615-7052>
<http://lattes.cnpq.br/6708593287683082>

Jadson Justi⁵

<http://orcid.org/0000-0003-4280-8502>
<http://lattes.cnpq.br/9027494348391294>

RESUMO: Este estudo objetiva demonstrar como o uso do gênero textual *meme* pode auxiliar na construção do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública do município de Itacoatiara, Amazonas, Brasil. Leva-se em consideração o desvelamento do preconceito social atenuado por esse gênero, presente nas mídias digitais, que possivelmente dá margem para interpretações equivocadas, preconceitos intrínsecos de cada estudante e mazelas sociais presentes na educação brasileira. A pesquisa utilizou duas imagens de *memes* como modelos para análise interpretativa, considerando-se aspectos teóricos da análise, discurso e semiótica. Metodologicamente, apresenta-se como indutiva, descritiva com abordagem qualitativa. Os resultados produzidos demonstram que a crítica social embutida nesse gênero híbrido é passível de múltiplas interpretações pelo público leitor, permitindo assim a percepção do sentido irônico ocultado em *memes* de humor. O aspecto visual e atraente dos *memes* conseguiu de fato despertar a atenção dos alunos, além disso, executou de forma favorável sua capacidade de interferir no raciocínio lógico dos participantes.

Palavras-chave: *Meme*. Crítica social. Gênero textual.

ABSTRACT: This research aims to describe how the textual genre *meme* can help in the construction of critical-reflective thinking of students from a public school in the muni-

¹ Pesquisadora da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: cms.batista17@hotmail.com.

² Pesquisadora da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: araujo.jucymara@gmail.com.

³ Pesquisador da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: victorantunesserrao@hotmail.com.

⁴ Pesquisador da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: feitosa.jhonatas@gmail.com.

⁵ Professor pesquisador da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: jadsonjusti@hotmail.com.

city of Itacoatiara, Amazonas, Brazil. It takes into account the social prejudice attenuated by this genre, present in digital spaces, which can provide misinterpretations and student prejudices. This study used two images of *memes* for analysis, considering theoretical interpretive aspects through discourse and semiotics. Methodologically, it is presented as inductive, descriptive with a qualitative approach. The results demonstrate that the social criticism embedded in this hybrid genre is open to multiple interpretations, thus allowing the perception of the irony hidden in *memes*. The visual and attractive aspect of the *memes* provoked the students' attention, in addition, it enabled the participants' reasoning.

Keywords: *Meme*. Social criticism. Textual genre.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta o *meme* como gênero textual híbrido, oriundo do universo da comunicação, capaz de prover uma ferramenta metodológica favorável à construção do pensamento crítico-reflexivo de estudantes. A compilação teórica baseou-se no alicerce da análise discursiva proposta nos estudos de Michel Pêcheux (1938-1983), o qual elaborou, em sua teoria sobre Análise do Discurso, a visão de que “[...] esses sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas históricos-sociais.” (MUSSALIM, 2001, p. 125).

Ao examinar-se o conceito que Pêcheux defende sobre o processo de emolduramentos ideológicos estruturados historicamente na sociedade, tendo como alicerce a linguagem em suas mais diversas formas de manifestação, propõe-se o seguinte questionamento: será que para os alunos do ensino médio, o uso de *memes* em aulas de língua portuguesa contribui para a percepção dos interdiscursos contidos nele? Uma vez identificados, esses mesmos alunos são capazes de desconstruir e reconstruir um posicionamento mais crítico sobre o texto lido?

A partir desse ideário, esta pesquisa visa a compreender como a utilização de *memes* facilmente difundidos pela juventude por meio das redes sociais podem, ao serem inseridos no âmbito das salas de aula, configurar-se em um suporte eficaz no trabalho de leitura, interpretação e produção de texto, bem como ser admitido como um potencial gênero textual que nasce na junção conjunta entre inúmeras linguagens próprias da condição social, histórica e cultural (SANTAELLA, 1992).

Para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizadas duas imagens de *memes* que abordam em seu conteúdo temas relacionados ao preconceito social no Brasil, extraídas da Internet, configurando-se como o objeto de análise interpretativa de 23 alunos do ensino médio de uma escola pública do município de Itacoatiara, Estado do Amazonas.

Nesse sentido, pondera-se sobre a necessidade de compreender como os *memes* (independentemente dos gêneros) são carregados de valores ideológicos, e, por sua vez, estão intimamente concatenados com propostas atuais da educação que primam pela contextualização de todo e qualquer conteúdo do currículo escolar, considerando a perspectiva de tempo e espaço dos envolvidos no processo educativo (LIMA-NETO; OLIVEIRA, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como instrumento norteador das ações educacionais, destaca em seus fundamentos pedagógicos alguns dos compromissos com a educação na atualidade e prima pelo desenvolvimento de competências diversas, além de mostrar a necessidade de contato com as culturas digitais do seu meio social. Sob esse aspecto, entende-se que o trabalho pedagógico esteja voltado para práticas de ensino que exige muito mais que

acúmulo de informações, destacando que no espaço de vivência dos alunos se encontram os melhores suportes para todo e qualquer trabalho de ensino e aprendizagem.

Para tanto, não há mais espaço no contexto da educação quando práticas de ensino tradicionais de aprendizagem apresentam desgaste e estão em desconformidade do contexto contemporâneo de vivência dos alunos. Nesse panorama, surge o desenvolvimento de competências diversas para o ensino, inclusive o das culturas digitais que passam a estabelecer uma conexão entre o cotidiano dos alunos e as tecnologias de modo geral.

Decerto que muitos estudiosos da educação destacam os gêneros textuais como elementos primordiais para o desenvolvimento de competências diversas e habilidades no trabalho com a linguagem, e neste estudo se incluem os *memes* com suas diferentes linguagens em sua composição interna, o que leva ao entendimento de que “[...] só a partir do domínio de diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no seu dia-a-dia [...]” (SANTOS, 2007, p. 18).

O embate entre as variedades de textos, quer sejam clássicos ou contemporâneos, possui sua ambiguidade concretizada no sentido de informar, entreter ou produzir conhecimentos e sua pertinência está em auxiliar o leitor a compreender o mundo a partir de suas múltiplas leituras, em um constante ato de ler e refletir sobre o que se lê, produzindo questionamentos mediante uma sociedade que naturalmente oprime de forma direta ou velada o uso das linguagens.

Plaza (2013) aborda claramente a questão das linguagens transcodificadas e sua interligação entre os diversos sentidos, possibilitando o “trânsito intersemiótico” entre essa linguagem híbrida recorrente na atualidade, o que permite compreender, a partir desse conceito, como os *memes*, com sua linguagem divertida e irônica, podem ser fonte de discussão de temas pertinentes na sociedade contemporânea. É o caso dos “*memes* racistas” que repercutiram nas redes sociais a partir de uma fala da atriz brasileira Taís Araújo, em entrevista em uma das conferências digitais mais importantes do mundo.

[...] A produção de *memes* articuladas a este caso específico, insere os usuários no debate sobre preconceito social e racial no Brasil a partir de uma fala própria que se expande na rede, especialmente permeada pelo humor e pela sátira de cada *meme*, mas é ampliada a partir do contexto ético e moral que toma a repercussão [...] (CARDOSO JUNIOR; OLIVEIRA; PORTO, 2019).

Com base no exposto, este estudo se faz pertinente por conduzir uma investigação científica sobre compreender o real significado social por trás da imagem e do texto engraçado, desconstruindo ao ponto de se permitir enxergar o que está velado em cores, tons, palavras e expressões que foram produzidos com a finalidade de divertir, mas que podem mascarar muitas mazelas sociais, ideias equivocadas sobre realidade, falta de conhecimentos técnicos sobre um objeto, e até mesmo o preconceito intrínseco de cada pessoa em suas diversas dimensões.

Dessa maneira, este trabalho objetiva demonstrar como o uso do gênero textual *meme* pode auxiliar na construção do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública. Leva-se em consideração o desvelamento do preconceito social atenuado por esse gênero, presente nas mídias digitais, que possivelmente dá margem para interpretações equivocadas, preconceitos intrínsecos de cada estudante e mazelas sociais presentes na educação brasileira.

Neste estudo, foram utilizados como aporte teórico os autores Almeida (2018) e Soares (2017) que subsidiaram importantes conceitos sobre semiose e multimodalidade. Nos estudos

com os *memes*, recorreu-se a Guerreiro e Soares (2016), Horta (2015) e Lima-Neto e Oliveira (2019), por serem autores que, além de explorar as características do gênero, os definem com bastante propriedade. Para o respaldo teórico da Análise do Discurso, os estudos de Dionísio e Vasconcelos (2013), Mussalim (2001) e Narzetti (2012) contribuíram ao entendimento do fenômeno dialético e suas manifestações de poder por meio da língua.

Além dos demais autores necessários à construção deste estudo, a consulta literária abarcou ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC como documentos norteadores da educação nacional (BRASIL, 2017, 2018). Por fim, Koch (2004) e Rojo (2009) contribuíram significativamente para a compreensão dos aspectos da linguística, multiletramento e gêneros textuais abordados sob a perspectiva de ensino da língua portuguesa na atualidade.

1.1 Breve panorama sobre os *memes*, um gênero contemporâneo

É indubitável que a sociedade vive em uma época na qual as mídias estão cada vez mais presentes e influentes. Esse fato retrata a necessidade de se trazer o trabalho com os gêneros textuais discursivos digitais para dentro da sala de aula. Nessa lógica, os textos clássicos e impressos ramificam em outros formatos, outras linguagens. Autores como Marcuschi (2005, p. 22) analisam as características próprias de cada texto e assim conseguem definir mais claramente o “gênero textual”:

[...] Gênero textual é uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...].

Seguindo o raciocínio anterior, como um tipo de gênero advindo das plataformas midiáticas gerais, ao analisar os “*memes*”, precisa-se entender um outro conceito sobre o que são formas heterogêneas de linguagem. Santaella (1992) menciona que todas as mídias, sem exceção, apresentam hibridez de linguagem e são originárias das múltiplas linguagens. E, seus conteúdos apresentam signos e códigos orientados pela semiótica. Logo, afere-se que as mídias são originalmente intermídias e multimídias.

Considerando essa afirmativa, entende-se que existem variedades e especificidades nos textos, contudo, o que se espera com este trabalho não é priorizar um determinado tipo textual em detrimento de outro, apenas se pretende mostrar que os *memes* que circulam em espaços digitais estão fundamentalmente incorporados de diferentes discursos, permitindo o construto de leituras mais críticas e reflexivas do meio em que se vive.

Dessa forma, antes de explorar as peculiaridades do gênero *meme*, precisa-se estar familiarizado com seu contexto criativo e seu percurso de evolução ao longo de aproximadamente três décadas de existência. Culminando até aqui na criação do site #MUSEUdeMEMES, que pode ser consultado no link <https://www.museudememes.com.br/>.

1.1.1 Evolução histórica dos *memes*

A primeira definição registrada de *memes* não remota a uma origem exata e especula-se que fora criada pelo etólogo e escritor Richard Dawkins, em seu *best-seller* *O Gene Egoísta* (1976) (DAWKINS, 2007). Na obra, o etólogo discorre a teoria da qual a evolução cultural da humanidade assemelha-se ao processo biológico de multiplicação genética do homem.

Esse conceito produzido pelo escritor nasce de uma analogia feita à difusão da cultura, levando ao entendimento de que, assim como um gene carrega em sua estrutura informações a serem copiadas e multiplicadas, os *memes* possuem idêntica função. Sobre essa correlação entre genes e *memes*, Lima-Neto e Oliveira (2019, p. 40), assim explicam:

[...] Enquanto os genes são replicadores biológicos, pois repassam para gerações futuras uma quantidade de informações que podem durar bilhões de anos, os memes [sic] seriam um outro tipo de replicador, sobretudo de ideias, que podem levar a outros tipos de evoluções, como a [sic] que acontece [sic] nas culturas humana [...].

Somado a isso, entende-se, também, na teoria da evolução cultural criada por Dawkins (2007), o sujeito como um mero imitador que denota passividade para si mesmo. A partir desse entendimento, buscou-se outro elemento ativo capaz de “imitar” a teoria da evolução cultural, criando-se então, o termo *meme* em analogia ao gene da natureza.

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar Mimeme para *meme*. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra “meme” guarda relação com “memória”, ou com a palavra francesa *même*. Devemos pronunciá-la de forma a rimar com “creme”. (DAWKINS, 2007, p. 330, grifo do autor).

Essa breve descrição é importante para entender apenas como o termo surgiu, todavia, essa ideia de gênese de arcabouço simples e incompleto não dá conta de explicar como processos de decodificação mental variam de um para outro, revelando então, que os *memes* cumprem não somente a função de imitar uma ideia, mas de discutir posicionamentos diferentes a partir de uma mesma ideia.

No que tange à compreensão sobre a evolução dos *memes* em um contexto de comunicação virtual provocada pela Internet, recorre-se à Horta (2015), cuja autora reúne diversas informações sobre esse “fenômeno da comunicação virtual”. A autora aborda que o primeiro registro dos *memes* na Internet deu-se em 1998, quando Joshua Schachter, um dos elaboradores do *Delicious*, um serviço de *social bookmarks*, criou um *site* chamado *Memepool*.

Ainda segundo Horta (2015), esse acontecimento foi importante, pois, no começo dos anos de 2000, um grupo de jovens, envolvidos em disseminação e criação de artefatos culturais na WEB, reuniu-se para um “festival de virais” no qual, de acordo com Kenvatta Cheese, um dos cocriadores do *Know Your Meme*, a teoria de Dawkins foi lembrada e, a partir daí, o termo *meme* veio a definir qualquer coisa que se “espalhava” na Internet de forma viral, ou seja, com muitos acessos e compartilhamentos por parte dos internautas.

Esse contexto histórico abordado por Horta (2015) é necessário para a compreensão sobre as origens de um gênero que surgiu da expansão de conteúdos criados na WEB e disseminados pela Internet de maneira rápida. Guerreiro e Soares (2016) reiteram que os “gêneros emergentes” são frutos de uma sociedade cada vez mais digitalizada e volátil, sendo processos naturais da evolução humana.

Nessa linha, o espaço da Internet é caracterizado como lugar imaterial e sem fronteiras onde a comunicação acontece de maneira livre, e o *meme* circula nesses espaços virtuais, estando

passível às mudanças das ideias das diferentes pessoas que os reproduzem por meio de imagens seguidas de textos; imagens em movimento (GIFS, formato para intercâmbio de gráficos) ou áudios agrupados com imagens e textos, concretizando, assim, sua essência híbrida presente em textos contemporâneos (ALMEIDA; SANTOS, 2018; GUERREIRO; SOARES, 2016).

Portanto, entende-se os *memes*, como gênero textual midiático, adquiriram *status* de linguagem multimodal por conter códigos linguísticos autênticos e diversificados. A linguagem verbal e não verbal contida nos *memes* pode ser definida como um grande canal condutor de opinião sobre temas da atualidade cujos códigos agregados a eles nascem e transitam pelo mundo dos sentidos ocultados, ponto a ser abordado respectivamente.

1.2 Semiose e multimodalidade: a construção da leitura no campo dos significados

Os *memes* são gêneros autênticos e diversificados. Amoêdo e Soares (2018) explicam que essa capacidade híbrida de conciliar imagem a textos escritos já seria suficiente para o trabalho de leitura e interpretação textual por agregar todos os elementos básicos como conteúdo, forma e estilo, além de cumprir outra importante função, a de comunicar.

Entretanto, esse formato multimodal singular exige uma leitura mais aprimorada e atenta, trabalhando especificidades que as ciências das linguagens, estritamente a semiótica, são capazes de explicar, oferecendo grandes contribuições para o entendimento da linguagem dos signos.

De acordo com Plaza (2013, p. 46), “[...] o homem esquematiza o real e materializa seu pensamento em signos [...]”, ou seja, o homem vive cercado de códigos linguísticos autênticos e muitas vezes incompreendidos pela maior parte do público leitor. Logo, a leitura semiótica não se realiza de maneira convencional pois elucida funções mais cognitivas do que práticas. Nas palavras de Pignatari (2004, p. 20), consegue-se ter uma dimensão de como a “leitura semiótica” pode ser compreendida:

[...] Mas afinal, para que serve a Semiótica? Serve para estabelecer as ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem. Serve para ler o mundo não-verbal: “ler” um quadro, “ler” uma dança, “ler” um filme- e para ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico ou não-verbal [...].

Subtende-se que a capacidade de entender o mundo exige bem mais que a leitura da palavra e, ao se resgatar o sentido deste estudo, tem-se nos *memes*, um gênero textual multimodal singular, que consegue difundir críticas sob diversos assuntos do momento e em particular, neste trabalho, crítica ao preconceito social veiculado pelos *memes* corriqueiramente.

A princípio, parece ser uma atividade simples, relacionar informações com outras informações, percebendo discursos intrínsecos em outros discursos. No entanto, os estudos semióticos revelam que, por trás de *memes* que viralizam na Internet, existe a difusão de ideologias que, para Narzetti (2012, p. 45), são “[...] antes de tudo, uma das instâncias de formação social para controlar e alienar pessoas [...]”, uma vez que, para Han (2018, p. 76), “[...] o poder se oculta no segredo e nada tem a ver com conhecimento [...]”.

Em complemento ao exposto, Pietrofort (2012) alerta sobre a incrível capacidade de dominação que as mídias exercem na vida das pessoas, construindo um conceito interessante sobre posturas individuais do homem quando se defronta com modeladores de opinião. Com esse

pensamento sobre influências e posturas éticas, o autor destaca o controle das mídias em suas diversas nuances como instrumento modelador da sociedade a partir da seguinte definição:

Quando o destinador usa de um saber sobre o destinatário, ele sabe fazer uma imagem positiva ou negativa dele. Na positiva, ele busca incitar um querer por parte do destinatário, já que, com uma imagem positiva, ele se vê com vontade de confirmá-la. Esse processo é chamado de sedução. Contrariamente, na imagem negativa, o destinatário vê-se obrigado a negá-la, assumindo, portanto, um dever [...] (p. 17).

Diante do ideário anteriormente, chega-se ao entendimento de que a influência das mídias na atualidade pode ser bastante tendenciosa. Logo, compreender a multimodalidade e a semiótica pelo ponto de vista dos objetivos de se trabalhar com os *memes* é no mínimo compreender que a linguagem se configura como signos que se interpõem entre nós e o mundo, entre o texto e o leitor, entre o que se expõe na Internet e o que se oculta por meio dela (PLAZA, 2013).

1.3 Cultura da desigualdade pela metáfora do poder invisível

A teoria utilizada para o cerne dessa discussão mostra a perpetuação da cultura da divisão de classes sociais presentes nos *memes* da Internet, que expõem de maneira irônica e bem-humorada o preconceito social sofrido pelas classes de menor prestígio. Para tanto, é relevante mencionar que o entendimento atual sobre preconceito, injustiça ou desigualdade social, remonta suas origens aos escritos do filósofo Karl Marx (1818-1883), fundador do socialismo científico, cuja teoria da divisão de classes resulta de seu materialismo histórico e dialético.

Nessa perspectiva, Narzetti (2012, p. 45) aborda que “[...] a ideologia é antes de tudo uma das instâncias de formação social [...]”. Para o autor, a ideologia também contribui para o entrelaçamento entre conhecimento histórico produzido e a sociedade que o cerca, em uma estreita relação dialógica. Logo, constrói-se o entendimento de que mentes incríveis conseguiram ter a percepção de uma estrutura de sociedade piramidal cuja linguagem simbolizava poder e hierarquia das “sociedades altamente letradas” (KRESS, 2010).

De fato, após séculos de história, a visão elitista ainda predomina, no entanto, a crítica a isso rompeu o espaço literário clássico e ganhou uma roupagem mais dinâmica e sintética onde textos *meméticos* conseguem incorporar em suas características principais, a presença de uma linguagem metaforizada, sendo esta, então, o instrumento primordial onde as ideologias se materializam (MUSSALIM, 2001).

Passada essa etapa conceitual e histórica, a atenção é mais basilar e atual, privilegiando a análise de *memes* com mensagens sobre preconceito social a partir da ótica dos estudantes, como forma de instigar neles a capacidade de ler e entender textos, realizando uma leitura que está “muito além do humor”, tornando-se um leitor mais perspicaz, inteligente e capaz de identificar os interdiscursos ali presentes (GUERREIRO; SOARES, 2016).

Essa necessidade dialógica situa dois contextos distintos para *memes*: um se refere às práticas comunicacionais da Internet, a qual Fontanella (2009) os define como “[...] ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral [...]”. Uma outra definição mais condizente com o contexto educacional atribui aos *memes*, “[...] uma maneira encontrada pelos usuários de entender o mundo, ressignificando as informações que se apresentam em seu cotidiano, algo que implica mediação, compreensão e crescimento

sígnico [...]” (HORTA, 2015, p. 16).

À luz dessas ideias, percebe-se um certo paradoxo de uso dos conceitos, no qual as brincadeiras presentes no contexto comunicacional são desmascaradas por meio das leituras semióticas dentro do contexto educacional.

A esse entendimento, Koch (2004) considera que uma boa leitura se dá quando os leitores (nesse caso, os alunos) conseguem perceber os diferentes discursos presentes nos textos, comparando-os a um *iceberg* submerso, tendo somente a ponta dele à mostra; o restante fica “escondido” aos olhos do leitor, oculto nas entrelinhas.

É nítido que quem produz *memes* deseja engendrar mais que diversão. O arsenal semiótico disposto em cada frase, em cada imagem, expõe suas intenções de defesa ou oposição a qualquer tipo de ideologia. Almeida (2018, p. 61) argumenta de forma mais concisa que “[...] o sentido é determinado pelas condições ideológicas [...] determinadas pelo processo sócio-histórico [...]”, levando-se a compreender que, no campo das ideias, qualquer informação, por mais ingênua que possa parecer, está intrinsecamente composta de arcações ideológicas.

Como exemplo, ao se compartilhar *memes* que expõem a pobreza humana em forma de ironia, o que se quer, de fato, é realizar uma profunda crítica ao sistema social. Logicamente, que esse gênero presente na mídia contemporânea consegue tecer argumentos capazes de “[...] levar o sujeito a uma postura de discernimento, de questionamento, de consciência crítica frente às imagens lidas [...]” (LIMA-NETO; OLIVEIRA, 2019, p. 42), mas sua dialogicidade intertextual requer um estoque maior de conhecimentos, ou seja, de muitas leituras anteriores para sua plena compreensão, uma espécie de armazenamento mental de informações.

Quando Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19) afirmam que “[...] produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos.”; Marcuschi (2005, p. 20) salienta que a real necessidade de se praticarem mais leituras, para se perceber que “[...] todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém [...]”, ampliando o campo de visão dos leitores e, por consequência, a capacidade de se posicionar na sociedade.

Nesse ponto, destaca-se a sala de aula como um espaço propício para a promoção de debates: alunos, professores e todos os demais atores sociais que estão envolvidos no processo educativo carregam essencialmente valores éticos e morais, alicerçados em ideologias que, muitas vezes, não têm nada a ver com a “consciência”, mas que residem lá, no obscuro abismo do pensamento humano (MUSSALIM, 2001).

Considerando essa pseudoconsciência humana resultante de padrões de modelamento social, entende-se a partir de Pelandré *et al.* (2011) que a importância da escola nesse processo de conscientização dos sujeitos advém de estímulos, ou seja, precisam ser instigados por não se desenvolverem de forma espontânea.

Nesse contexto, afirma-se que o indivíduo letrado, com suas competências leitoras desenvolvidas, torna-se capaz de entender que nem sempre um texto de conteúdo cômico e divertido, como os *memes*, seja, de forma corrente, divertido, desconstruindo habilmente o sentido sarcástico contido embaixo do invólucro de uma intenção de humor dissimulada.

1.4 Desafios e perspectivas de ensinar com gêneros midiáticos

No patamar das discussões e diretrizes sobre o ensino da língua portuguesa, os gêneros textuais despontam como sendo textos que exercem funções sociais específicas por estarem diretamente ligados ao espaço de uso e finalidade comunicativa das pessoas. O fato direciona

ao fazer pedagógico a tarefa de providenciar ferramentas teóricas e metodológicas para os diversos níveis de ensino.

Ao se reportar ao gênero midiático, esbarra-se, então, em uma série de problemas estruturais que vão desde ausência de recursos tecnológicos dentro do ambiente escolar à pouca afinidade de professores que não conseguem acompanhar a velocidade das tecnologias. Não raro, reclamações sobre equipamentos defeituosos, maquinário ultrapassado e, ainda, docentes que não superam o arcaísmo de suas metodologias, “[...] formado para repetir modelos e não para produzir conhecimento [...]” (PELANDRÉ *et al.*, 2011, p. 21).

Essas situações precisam ser combatidas em meio aos avanços tecnológicos imprescindíveis à formação, à produção de conhecimentos e ao domínio de competências educacionais, adaptando-as às práticas contemporâneas, tanto de alunos quanto de professores.

Portanto, o desafio de ensinar deve acompanhar as evoluções da sociedade moderna. Como então propor atividades escolares com um gênero que circula no meio social pelas mídias como os *memes*? A princípio, denota certa banalidade admiti-lo como um texto sem função definida, já que existe com o propósito de entretenimento.

Ao recorrê-lo como suporte ao trabalho de leitura e interpretação de texto, verifica-se toda sua potencialidade por aproximar os alunos da realidade de forma humorada. A esse respeito, a BNCC aborda sobre o compromisso do ensino concatenado com a realidade do alunado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Diante disso, o desafio concentra-se em utilizar os gêneros do cotidiano e trazê-los para a sala de aula, uma vez que os *memes* rompem com os padrões clássicos dos textos impressos e incorporam no seu formato digital áreas do saber como a língua portuguesa e a comunicação social, sendo capaz de “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares [...] com base na realidade do lugar e do tempo [...]” (BRASIL, 2018, p. 16).

Essa visão de aprendizagem deve ser entendida como um caminho a ser percorrido pelos envolvidos no processo de ensino, na tentativa de encontrar meios para fazer os alunos em formação e a futura sociedade “formada” a serem “[...] guiados por alguma representação de mundo e das relações com ele [...]” (NARZETTI, 2012, p. 46).

Tem-se, então, afirmações nitidamente antagônicas, pois, no mesmo espaço que deve ocorrer o desenvolvimento do pensamento, ocorre o processo inverso, cujo caráter alienador e marginalizador se materializam ironicamente, nas mesmas práticas educacionais vigentes.

A escola, como instituição formadora, contribui para a definição e manutenção de papéis sociais. Logo, o significado desses papéis está no caráter reducionista de sujeito presente em cada discurso, conforme relata Mussalim (2001, p. 122):

[...] o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...], a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa [...].

Assim, entende-se que os papéis desempenhados pelas pessoas oscilam conforme a posição de fala de cada um, predeterminado pelo lugar social em que este ocupa. Todavia, o rompimento com essa histórica formação de pessoas se dará apenas caso atenda às diretrizes atuais da educação, incorporando às práticas tradicionais de aprendizagem, o trabalho contextualizado mesclando os gêneros textuais clássicos com os digitais, englobando temas que são imprescindíveis ao debate social, político e cultural.

Logo, compreende-se que o propósito de todo e qualquer trabalho pedagógico deve ser a construção do conhecimento. Mussalim (2001) argumenta que, independente da “arena social” em que se está inserido, as mídias sociais desempenham uma importante função ao trabalho com linguagem, constituindo, assim, um meio de aprendizagem bastante recorrente e preciso na contemporaneidade. No que tange às vantagens das mídias sociais pedagógicas,

[...] os meios tecnológicos absorvem e incorporam os mais diferentes sistemas sógnicos, traduzindo as diferentes linguagens históricas para o novo suporte. Essas linguagens transcodificadas efetivam a colaboração entre os diversos sentidos, possibilitando o trânsito intersemiótico e criativo [...] (PLAZA, 2013, p. 66).

As perspectivas em torno de se ensinar com gêneros textuais midiáticos contemplam novas dimensões da linguagem, com a responsabilidade de pôr ao alcance ferramentas teóricas e metodológicas para que isso seja possível nos diversos níveis de linguagem (ROJO, 2009). A sala de aula, lugar por excelência de ensino, deve ser visionária no sentido de encadear o trabalho com *memes* como um gênero potente e rico de informações, destarte, íntimo das concepções contemporâneas de educação.

2 METODOLOGIA

Este manuscrito leva em consideração se o uso de *memes* contribui para uma leitura mais crítica realizada por alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública do interior do Estado do Amazonas, Brasil. É relevante informar que foi considerado o contexto amazônico no qual os alunos estão inseridos, as ferramentas digitais que eles têm acesso e a dificuldade de conexão com a Internet, com pouca ou nenhuma cobertura de sinal local, revelando uma disparidade nesse serviço em comparação com outras regiões brasileiras.

O presente estudo foi desenvolvido sob a ótica do método indutivo, descritivo com abordagem qualitativa. Esse método foi escolhido como o mais pertinente para o controle científico por propiciar aos proponentes do estudo uma compreensão teórica crível sobre o objeto pesquisado, a partir de correlações entre a literatura disponível com a realidade pesquisada. Menciona-se, ainda, que a consulta literária utilizada ao longo deste estudo serviu para embasar diversos conceitos em torno das diretrizes contemporâneas de ensino, gêneros textuais discursivos e definições sobre mídias gerais, o que perfez sentido ao objeto de estudo, bem como

ao objetivo angariado.

Como técnica de pesquisa, utilizaram-se uma pergunta objetiva e duas imagens de *memes* (direcionadas aos participantes). Os participantes responderam a um questionário para a coleta de depoimentos. Os *memes* foram: a) *Iphone* da Apple e b) Quadro de sentidos opostos, para a análise interpretativa. A esse respeito, Fonseca (2010) argumenta que uma pesquisa simples pode ser resolvida com o uso desse instrumento, permitindo uma melhor compreensão do objeto analisado.

A produção de dados deu-se de forma aleatória, pois se acredita ser “[...] capaz de inferir o mais legitimamente possível, os resultados da população total [...]” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 108). Aceitaram participar do estudo 16 estudantes do sexo masculino e 7 do sexo feminino, totalizando 23 participantes.

Os critérios para participação dos estudantes na pesquisa foram baseados em pré-requisitos obrigatórios que deveriam apresentar, a saber: a) serem estudantes regulares do primeiro ano do ensino médio da escola pública pesquisada em Itacoatiara, AM; b) estarem devidamente autorizados previamente por seus responsáveis legais para participarem do estudo antes de qualquer procedimento por parte dos proponentes desta pesquisa, já que eram menores de idade; c) terem disponibilidade fora do horário de aula para não interromper as atividades laborais escolares.

A escolha da escola pública do município de Itacoatiara para a pesquisa aconteceu de maneira aleatória para que se mantivesse a imparcialidade necessária, que pudesse refletir a realidade educacional local. Definiu-se o primeiro ano do ensino médio como o universo a ser estudado dentre as três séries consecutivas do ensino médio ofertados na escola por meio de um sorteio. Os alunos participaram do estudo previamente autorizados pela direção da escola, em uma sala de aula que não estava sendo utilizada para fins laborais no dado momento, nas dependências escolares.

Por uma questão de anonimato, a instituição pesquisada fora identificada como “escola”, e os pesquisados foram identificados como “participante 1”, “participante 2” e assim sucessivamente para controle e descrição mais detalhada sobre o que fora produzido na pesquisa. Contudo, apenas 7 coletas (as de maior impacto) foram utilizadas para exemplificação das análises produzidas. Optou-se por descrever apenas as de maior impacto pois se acredita que tal procedimento “[...] serve de base para uma estimativa do todo [...]”, para assim demonstrar se o gênero de mídias como os *memes* influenciam na construção do pensamento crítico dos alunos (FONSECA, 2010, p. 88).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Reprodução ou (re)construção de sentidos? O acervo cognitivo como base das conexões entre o mundo dos sentidos

A aplicação da atividade com *memes* com alunos do primeiro ano do ensino médio constitui, nesse momento, o desenlace do tema, levando em consideração a produção de dados. Para tanto, os *memes* selecionados como objeto de estudo deste trabalho foram extraídos aleatoriamente diretamente da Internet. O critério adotado para a escolha das imagens foi se encaixarem no tema “crítica social” e a facilidade de busca dessas imagens nas mídias digitais.

Com o intuito de verificação prévia, os participantes foram instigados a falarem sobre tecnologias, suas experiências com o mundo virtual e celulares de última geração. Em seguida, utilizou-se uma pergunta central que serviu de base às abordagens a serem utilizadas posteriormente. Assim, ao serem questionados sobre a forma como os participantes observam a finalidade dos *memes*, foi constatado que de um total de 23 participantes, 13 relataram que os *memes* possuem a finalidade de “fazer rir” e 10 mencionaram “construir uma crítica a determinados assuntos”, preponderando a ideia subjacente do texto humorístico.

Em sequência, deu-se a condição subjetiva (*memes*), para interpretação e descrição das imagens pelos participantes, das quais foram produzidos dados relevantes. Ressalta-se do total geral de produções, apenas 7 foram utilizados para fins de ilustração das respostas obtidas, uma vez que algumas eram muito semelhantes em suas interpretações. Logo, têm-se o *mem* 1 (Figura 1).

Figura 1 – Iphone da Apple, *mem* 1

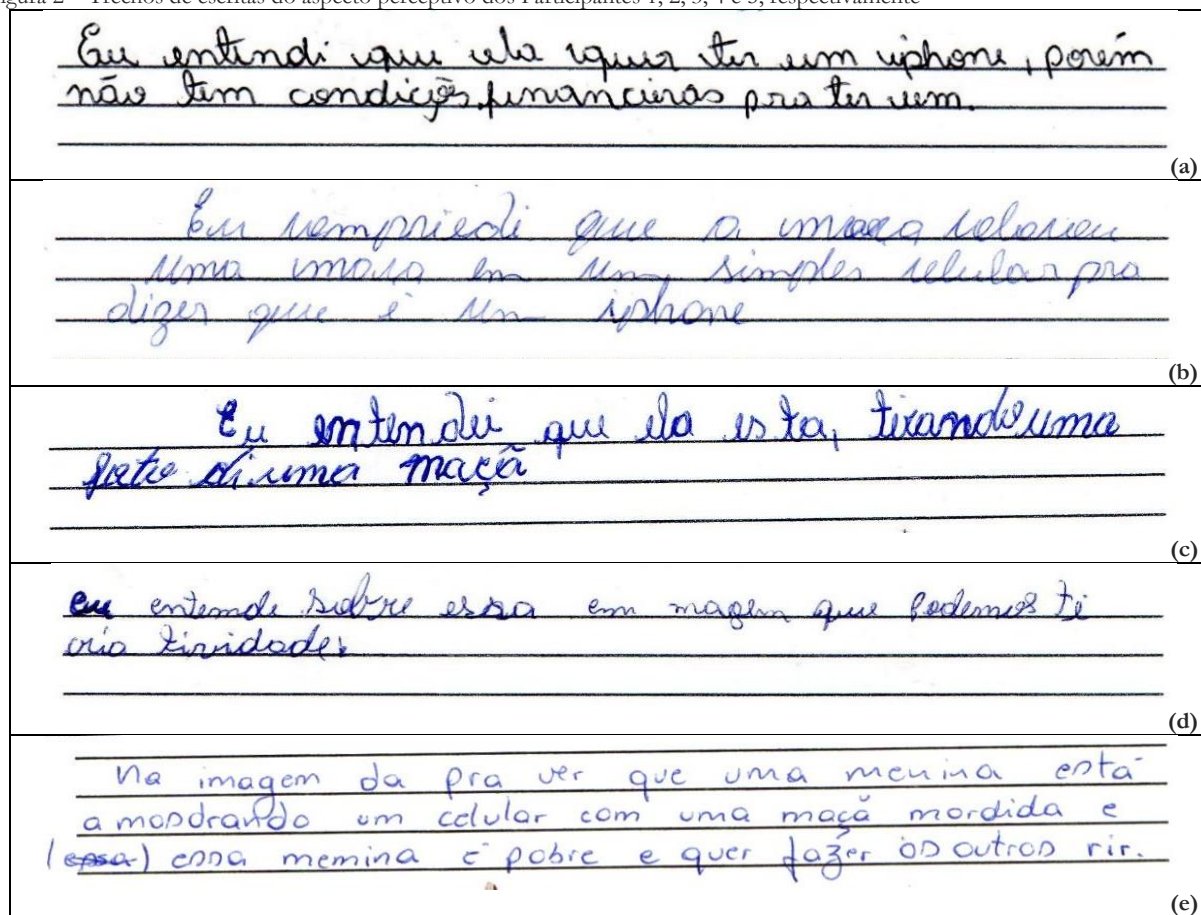


Fonte: Memedroid (2017).

Obs.: rosto desfocado em respeito à pessoa.

Dos 23 participantes deste estudo, somente 9 estabeleceram uma conexão entre o fato de a menina denotar não ter poder aquisitivo e o desejo figurativo de possuir um celular de marca famosa. Ao analisar os materiais utilizados para a coleta de depoimentos dos alunos, pode-se identificar, em alguns exemplos, um posicionamento racional e até crítico dos entrevistados perante a ideia de sentido pouco visível sobre divisão de classes.

Figura 2 – Trechos de escritas do aspecto perceptivo dos Participantes 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente



Fonte: alunos participantes desta pesquisa.

Com base nos depoimentos, selecionaram-se alguns trechos de escritas para ilustrar com mais clareza o aspecto perceptivo de cada participante (Figura 2). No trecho apresentado na Figura 2a, o Participante 1 descreveu em relação ao *meme* 1.

Nesse recorte, percebe-se que ao escrever que “ela quer ter um iphone, porém não tem condições financeiras para ter um”, o Participante 1 expõe claramente que as condições financeiras são determinantes para que se possa obter tal produto, demarcando as fronteiras entre pessoas da classe mais baixa e a elitizada, admitindo, com isso, pouca acessibilidade ao objeto pelas camadas mais desprivilegiadas da sociedade.

No depoimento seguinte (trecho apresentado na Figura 2b), pode-se observar também que o Participante 2 registra o uso da maçã como forma de transpor a um celular comum, personificando um produto tido como superior. Essa percepção do Participante 2 está atrelada ao início de uma nova era, marcada pelo surgimento de *smartphones* de alto valor agregado e “[...] pautada por alterações profundas no modo como as pessoas se relacionam e, consequentemente, no modo como as empresas se relacionam com as pessoas.” (COUTINHO, 2014, p. 3).

Assim, em uma sociedade influenciada por novos relacionamentos entre empresas e pessoas, são naturais a busca e o desejo por tecnologias de ponta, que se tornam “sonhos de consumo” da massa.

O termo “simples celular” (apresentado na Figura 2b), correlacionado ao *Iphone*, empregado

no depoimento do Participante 2, evidencia que existe um mercado produtor de bens exclusivamente para pessoas com poder aquisitivo maior. Essa inferência produzida revela que os alunos são capazes de estabelecer ligações com outros conhecimentos e, então, fazer uma leitura mais aprofundada da mensagem, recorrendo a outros conhecimentos para dar sentido ao texto.

Treze respostas foram nitidamente induzidas pela imagem (*meme* 1) e suas interpretações alcançaram somente o patamar básico da piada, expondo a intenção da jovem em querer “fazer graça”, sem estabelecer conexão com a mensagem, revelando uma leitura pouco conexa ao sentido real da crítica social. Conforme Valle (2018), isso ocorre porque o *meme* não tem apenas o intuito de causar humor, mas para o professor Viktor Chagas “[...] muitos trabalham com sátira ou passam longe do humor [pois também] cumprem uma função política, ajudando a questionar estereótipos e a promover identificações [...]”.

No trecho apresentado na Figura 2c, o Participante 3 descreveu em relação ao *meme* 1, reforçando o entendimento ao descrever de forma sintética a ação realizada pela jovem: “tirando uma foto di uma maçã”. Desta forma, pode-se aferir que, o *meme* possui função de crítica social da realidade não se limitando a apenas causar humor.

No trecho a seguir (apresentado na Figura 2d), identificou-se que o posicionamento do Participante 4 foi focado no fator “criativo” da jovem. Alguns entrevistados reproduziram a mesma mensagem descrita no *meme*, e essa capacidade limitada de escrita leva a entender que os alunos desconsideram o simbolismo dos recursos visuais e privilegiam a reprodução das ideias, sem estabelecer relação alguma com os elementos interdiscursivos e semióticos embutidos no *meme*.

Rodrigues (1999) atrela esse posicionamento a características da linguagem corporal e gestual peculiar de cada pessoa que dá margem a diversas interpretações sobre o mesmo objeto, sendo a linguagem, portanto, não universal. Para o autor, muitas vezes se provocam interpretações de sentidos contrários gerando até mesmo desconforto às partes.

É relevante ressaltar que a interpretação está inteiramente ligada ao repertório cultural e social em que o estudante está inserido, devendo-se levar em conta toda a sua experiência e vivência, pois cada pessoa tem sua subjetividade de interpretação no processo de comunicação.

Já o Participante 5 (apresentado na Figura 2e) revelou influência pelo aspecto imagético, com uma leitura ainda muito superficial, que demanda ativação de muitos outros conhecimentos. Sendo recorrente, habilidade dissertativa, pois a interpretação textual foi refletida exclusivamente no *meme* 1.

Tendo em vista os cinco depoimentos dos entrevistados, percebeu-se como a capacidade dos alunos transita no espaço da reprodução dos sentidos. O aspecto visual, elemento mais perceptível aos olhos do leitor, superou o aspecto discursivo, espaço privilegiado para manifesto de ideologias. Portanto, o *meme* 1 analisado inicialmente cumpriu para esse maior grupo, a sua função mais provável, provocar efeito de humor sem estabelecer ligações com o tema em questão.

Em sequência, propôs-se aos participantes a análise do *meme* 2 (Figura 3).

Figura 3 – Quadro de sentidos opostos, *mime* 2

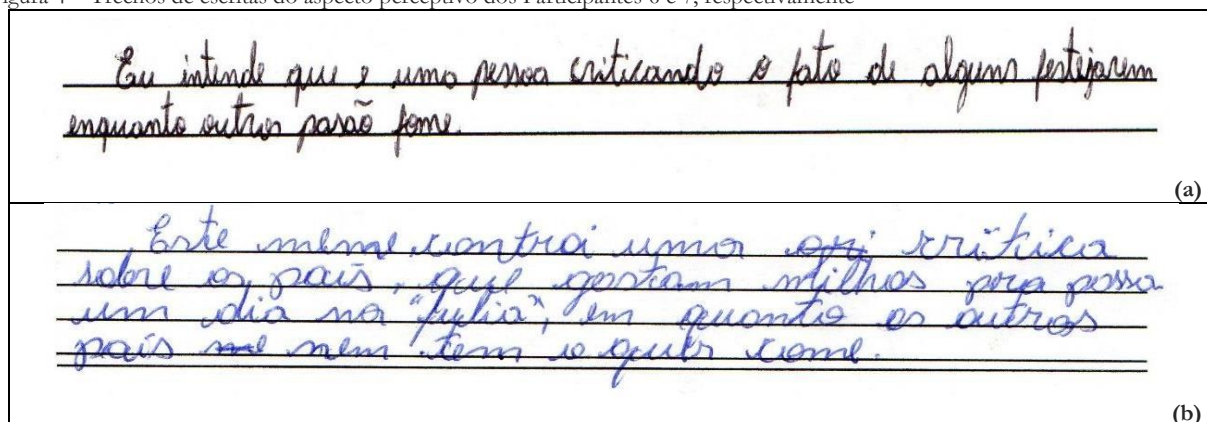


Fonte: A Desigualdade Social... (2017).

Obs.: rostos desfocados em respeito às pessoas.

Propositadamente selecionada como um *mime* mais compreensível por conter um texto e imagem de sentidos opostos. Nesse jogo de paradoxos entre o “luxo” e o “lixo” na sociedade brasileira, pondera-se sobre a capacidade argumentativa e reflexiva dos alunos ao perceberem as temáticas sociais envolvidas no *mime* 2. Logo, esse *mime* fora rapidamente compreendido pelos participantes haja vista a mensagem explícita facilitadora ao entendimento da questão, e seus registros escritos foram bem mais plausíveis e interligados ao tema sugerido.

Figura 4 – Trechos de escritas do aspecto perceptivo dos Participantes 6 e 7, respectivamente



Fonte: alunos participantes desta pesquisa.

Conforme trechos apresentados na Figura 4, no trecho apresentado na Figura 4a, o Participante 6 descreveu em relação ao *mime* 2 sobre a crítica discrepante existente na esfera social, uma vez que, há diferenças significativas no que tange o poder econômico das pessoas.

Para tanto, os recursos semióticos e interdiscursivos foram ativados com mais precisão, elucidando posicionamentos semelhantes e em maior escala pelo grupo de respostas. O entendimento construído permitiu que os pesquisados conseguissem interagir com o texto, esboçando de forma objetiva seus posicionamentos e opiniões diante do cenário majestoso do carnaval carioca que se contrasta com um país onde a miséria é uma realidade não mostrada de forma totalitária.

A fome no Brasil, por exemplo, “[...] é um problema antigo e sua origem está ligada as extremas desigualdades do país, pois a forma em que se concentra extrema riqueza nas mãos de poucos, mantém uma grande parcela da população na pobreza, aumentando os índices [...]” (NETO, 2020). Logo, a fome, por ser um problema presente na realidade de muitos brasileiros, é facilmente entendida quando o que está em cerne é essa problemática em evidência.

Sobre a dicotomia carnaval e fome, o Participante 7, no trecho apresentado na Figura 4b, reiterou, em relação ao *mime* 2, o contraste social descrito pelo participante 6.

Logo, essa percepção de texto sobre o contraste carnaval e miserabilidade fora identificada por grande parte dos participantes, contudo três alunos não compreenderam o significado contido no *mime*, atribuindo inferências à música, alimentos com prazo de validade prescrito e divertimento no carnaval. Apenas um participante não conseguiu compreender nenhum dos *memes* e suas respostas foram bem diretas quanto a isso.

De acordo com os dados apresentados, constatou-se que os alunos do ensino médio percebem a presença de interdiscursos apenas em *memes* com mensagens mais explícitas em seu conteúdo. Em contrapartida, suas interpretações ante aos conceitos mais implícitos nas mensagens lidas por eles imperaram o aspecto imagético. Portanto, ficou claro que o acervo cognitivo dos alunos ainda é considerado insuficiente para estabelecer conexões entre um discurso e outro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o aspecto visual e atraente dos *memes* conseguiu de fato despertar a atenção dos alunos, além disso, executou de forma favorável sua capacidade de interferir no raciocínio lógico dos pesquisados, seja pelo ato crítico-reflexivo estimulado ou pela inércia cognitiva, resultando na ação reprodutora de dados aleatórios, atendendo-se assim ao objetivo deste estudo.

Logo, essa condição influenciadora confirmou a abrangência que os *memes* possuem como portadores de texto, porém, a mediação de conhecimentos decorrida ao longo de todo o processo de escolarização desses alunos apresentou lacunas para que as leituras e interpretações realizadas fossem mais aprofundadas.

O espaço escolar sempre será um local privilegiado para as aprendizagens se construírem e, nesse cenário de mudanças educacionais, os portadores de textos em mídia, como *memes*, fazem-se cada vez mais presentes na vida cotidiana de alunos. De fato, é uma constatação emergente, porém o trabalho pedagógico em torno de *memes* e a proposta de leitura reflexiva a partir deles cogitam bem mais que uso de imagens, textos ou qualquer aporte instrumental que se traduza como *memes*. Dessa forma, exige-se um arcabouço de saberes que vão sendo construídos paulatinamente ao longo de um processo chamado escolarização.

Portanto, esse processo não admite o imediatismo quando se trata de colher bons resultados por demandar um trabalho condizente com as necessidades dos alunos já nos primeiros

anos de escolarização. Que se entenda então como uma crítica, afinal, os alunos sentirem dificuldades de compreender um texto híbrido, de natureza sarcástica como *memes*, já na etapa final da educação básica, denota que em dado momento houve falhas no percurso.

É relevante discorrer sobre o fato de, ao se coletarem os depoimentos, se notarem erros grotescos gramaticais na escrita de vários alunos do ensino médio de uma escola pública, o que denota atraso educacional de muitos estudantes da localidade em comparação a outras praças do ensino. Os fatores que podem levar a isso são a falta de conhecimentos técnicos em interpretações textuais (por parte dos alunos), formação pedagógica insuficiente dos professores e até mesmo fatores como dificuldade de acesso à Internet e a recursos materiais laborais, característicos da região amazônica.

Com esse direcionamento, salienta-se, por fim, que os textos, indistintamente da forma que se apresentem, requerem um trabalho preliminar de preparação que oportunize variedades de leituras em suas mais diversas estruturas textuais. O alicerce cognitivo do aluno vai sendo construído e expandido por meio do contato ampliado com o mundo literário, seja pelo texto tradicional ou midiático, e, assim, espera-se que eles ao lerem um conto, um poema ou um *meme* qualquer possam discernir o conteúdo embutido em seu contexto de produção e não somente reproduzir.

REFERÊNCIAS

- A DESIGUALDADE SOCIAL no Brasil. **Todas as fotos** [*meme*]. Goiânia, 17 nov. 2017. Facebook. Disponível em: https://scontent.fcgr1-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/23658711_1054535918021677_260792481701091403_n.jpg?_nc_cat=109&ccb=2&_nc_sid=110474&_nc_ohc=HE03UIjvnDgAX9gvHcy&_nc_ht=scontent.fcgr1-1.fna&oh=1bcceb0a290716edad0fb9a907008050&oe=602EED71. Acesso em: 22 jan. 2021.
- ALMEIDA, Elismar Santos; SANTOS, Luciana Alves. **As ideologias políticas nas redes sociais: uma análise do discurso nos memes**. Orientadora: Denise Dias de Carvalho Sousa. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade da Bahia, Bahia, 2018.
- ALMEIDA, Socorro Viana de. **Uma análise discursiva do fenômeno da próclise no português do Brasil**. Curitiba: Appris, 2018.
- AMOÊDO, Rafael Seixas de; SOARES, Neiva Maria Machado. Transformações discursivas no contexto digital: análise multissemiótica do gênero *meme*. **PERCursos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 18, p. 130-152, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19130/13906>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.
- CARDOSO JUNIOR, Leonardo Fraga; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. Preconceito racial, subjetividades e educações em redes sociais digitais, ou por que os memes racistas da Taís Araújo importam? *In: ENCONTRO INTERNACIONAL*

DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11.; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 12., 2018, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Instituto de Tecnologia e Pesquisa, 2018. Não paginado. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/download/8936/3942>. Acesso em: 22 jan. 2021.

COUTINHO, Gustavo Leuzinger. **A era dos smartphones: um estudo exploratório sobre o uso dos smartphones no Brasil**. Orientador: Edmundo B. Dantas. 2014. 67 f. Monografia (Bacharelado em Publicidade e Propaganda) – Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, Brasília, DF, 2014.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução: Rejane Sabino. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

FONTANELLA, Fernando. O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES DE CIBERCULTURA, 3., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABCiber/ESPM, 2009. Não paginado.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, 2016.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectiva do digital**. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da Internet: uma perspectiva semiótica**. Orientador: Sérgio de Sá. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, DF, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA-NETO, Vicente de; OLIVEIRA, Erika Guimarães de. *Memes no Facebook: letramento crítico e análise de discurso crítica a partir do humor*. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 11, n. 1, p. 33-53, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. p. 19-36.

MEMEDROID. **Pobre**. Palência: Novagecko, 2017. Não paginado. Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/2140952?refGallery=tags&page=1&tag=pobre>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2. p. 113-165.

- NARZETTI, Claudiana. **O projeto teórico de Michel Pêcheux**: uma teoria geral das ideologias à análise do discurso. São Paulo: Annablume; Manaus: FAFEPAM, 2012.
- NETO, Caitano. A fome no Brasil é um problema antigo que está cada vez mais presente. **EcoDebate**, 6 out. 2020. Não paginado. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/10/06/a-fome-no-brasil-e-um-problema-antigo-que-esta-cada-vez-mais-presente/>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- PELANDRÉ, Nilcéa Lemos *et al.* **Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Manual. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7354074-Metodologia-do-ensino-da-lingua-portuguesa-e-literatura-prezado-aluno.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- PIGNATARI, Décio. **Semiótica e literatura**. 6. ed. Cotia: Ateliê, 2004.
- PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- RODRIGUES, José Carlos. **O corpo liberado?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/205217787.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1992.
- SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane, C. B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.
- SOARES, N. M. M. **Análise em discurso: semiótica e multimodalidade**. Manaus: UEA Edições, 2017.
- VALLE, Leonardo. **Memes ajudam a desenvolver interpretação de texto e pensamento crítico**. [S.l.]: Instituto Claro, 2018. Não paginado. Disponível em: <https://www.instituto-claro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/memes-ajudam-a-desenvolver-interpretacao-de-texto-e-pensamento-critico/>.